

“PUDIMOS SEGUIR ADELANTE A PESAR DE LAS DIFICULTADES”: REFLEXIONES
DE DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN EN LOS PUEBLOS TOBA/QOM Y MBYÁ-GUARANÍ
DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN ARGENTINA

“FOMOS CAPAZES DE AVANÇAR APESAR DAS DIFICULDADES”: REFLEXÕES D
OS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO NAS ALDEIAS TOBA/QOM E MBYÁ
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA ARGENTINA

“WE WERE ABLE TO GO ON DESPITE THE DIFFICULTIES”: TEACHERS’ REFLECTIONS
ON EDUCATION IN THE TOBA/QOM AND MBYÁ-GUARANÍ PEOPLES
DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN ARGENTINA

Ana Carolina Hecht¹

 <https://orcid.org/0000-0001-8132-7897>

Mariana García Palacios²

 <https://orcid.org/0000-0001-5546-0862>

Noelia Enriz³

 <https://orcid.org/0000-0001-7918-0822>

Recebido em: 10 de janeiro de 2021.
Aprovado em: 07 de março de 2021.

 <https://doi.org/10.46401/ardh.2021.v13.12476>

1 Dra. en Antropología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Jefa de trabajos prácticos en la materia “Elementos de Lingüística y Semiótica” (Antropología), Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora en Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). E-mail: anacarolinahecht@yahoo.com.ar

2 Doctora de la Universidad de Buenos Aires (área Antropología). Docente (Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias Antropológicas) Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora Adjunta (Instituto de Ciencias Antropológicas, UBA), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). E-mail: mariana.garciapalacios@gmail.com

3 Doctora (Ciencias Antropológicas) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora Adjunto de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). E-mail: nenriz@yahoo.com.ar

RESUMEN: La pandemia del COVID-19 irrumpió en la cotidianeidad de todas las escuelas de Argentina, impactando especialmente en los sectores más empobrecidos, como son las comunidades indígenas. En este artículo, sistematizamos los desafíos actuales que enfrenta la Educación Intercultural Bilingüe con población indígena en dos provincias del noreste del país (Chaco y Misiones), a partir de una encuesta online a treinta y cinco docentes indígenas y no indígenas, que incluimos al reformular las técnicas usuales de nuestra aproximación etnográfica.

Palabras claves: Pandemia COVID-19; Educación Intercultural Bilingüe; Noreste argentino; Encuesta docente

RESUMO: A pandemia da COVID-19 invadiu a vida cotidiana de todas as escolas na Argentina, impactando especialmente os setores mais empobrecidos, tais como as comunidades indígenas. Neste artigo, sistematizamos os desafios atuais da Educação Bilíngüe Intercultural com populações indígenas em duas províncias do nordeste do país (Chaco e Misiones), com base em uma pesquisa on-line com trinta e cinco professores indígenas e não indígenas, que incluímos reformulando as técnicas habituais de nossa abordagem etnográfica.

Palavras-chave: Pandemia COVID-19; Educação Bilíngüe Intercultural; Nordeste da Argentina; Pesquisa com docentes

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic broke into the daily life of every school in Argentina. It had a particular impact on the most vulnerable communities, such as the indigenous peoples. In this article, we systematize the current challenges facing Intercultural Bilingual Education with indigenous populations in two northeast provinces (Chaco and Misiones). It will be based on an online survey of thirty-five indigenous and non-indigenous school teachers, which we include by reformulating the usual techniques of our ethnographic approach.

Keywords: COVID-19 pandemic; Intercultural Bilingual Education; Argentinian northeast; School teachers survey

Este artículo es parte de una reflexión conjunta que como equipo venimos coordinando en el marco del Programa de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires: “Interculturalidad y educación en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: una aproximación histórico-etnográfica a la diversidad étnica y lingüística en las escuelas”. En 2020 a raíz de la pandemia del COVID-19 nos tuvimos que enfrentar a nuevos desafíos, no sólo al tener que reformular las problemáticas de estudio sino también las aproximaciones metodológicas; por lo tanto, este texto resulta de esta particular coyuntura. Específicamente, el objetivo de este artículo es sistematizar los impactos de esta emergencia socio-sanitaria en el quehacer cotidiano de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con los pueblos toba/qom y mbya guaraní en Chaco y Misiones, respectivamente, a partir del análisis de material relevado a través de medios digitales.

La pandemia llegó a Argentina a mediados de marzo de 2020 y fue entonces cuando comenzaron a desarrollarse medidas de control del avance del coronavirus, frente al cual “permanecer en casa” parecía ser el único resguardo. De ese modo, el hogar pasó a ser el nodo desde el cual sucedía todo: clases virtuales de los niños, niñas y jóvenes, teletrabajo (*home-office*), múltiples reuniones, consultas médicas y profesionales, encuentros sociales virtuales, festejos familiares, etc. Es decir, que la comunicación virtual cobró una relevancia extrema, en desmedro de las ideas de privacidad, que solían enmarcarse en las dicotomías interior/exterior, público/privado. En pandemia, el exterior es sinónimo de peligros y contagios, mientras que el interior doméstico es pensado como resguardo.

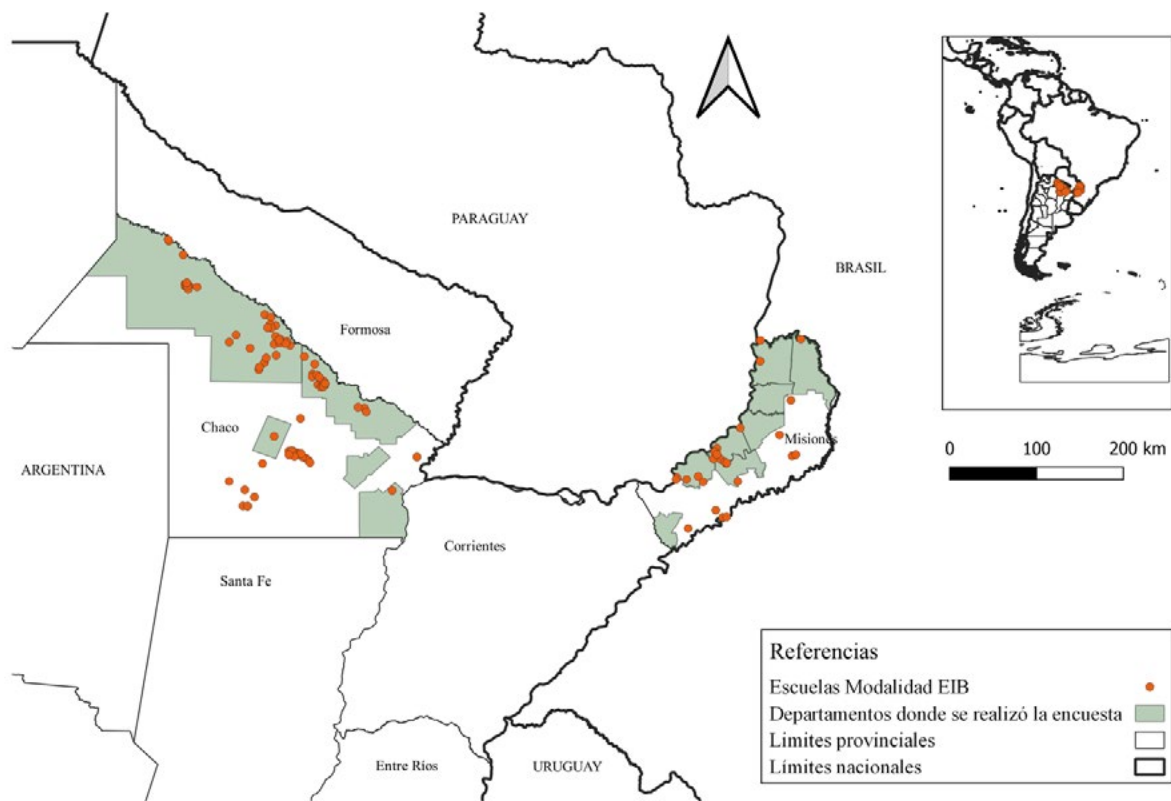
En el campo educativo una gran cantidad de cambios se promovieron a partir de la instauración del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)⁴ y desafortunadamente en ellos las desigualdades del sistema escolar volvieron a quedar subrayadas. Nos proponemos desnaturalizar las acciones educativas que se desarrollaron y a partir de ello abrir interrogantes fundados en nuestra trayectoria de investigación educativa en espacios interculturales en las provincias de Chaco y Misiones. De ese modo, más allá de pensar en el momento presente de las acciones de la EIB, podemos reflexionar sobre la continuidad, los riesgos y los desafíos frente a los cuales se encuentra la escuela en esos contextos.

En Argentina, la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos fue establecida el lunes 16 de marzo de 2020, a través de la Resolución N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación. Las instituciones escolares de todos los niveles se cerraron y el dictado de clases pasó a “modalidad de educación virtual/a distancia”, con el objetivo de desarrollar un proceso de “continuidad pedagógica”. El lema del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina) fue “Seguimos educando” y promovió el acceso a la educación a partir de nuevas estrategias sustentadas muy ampliamente en la virtualidad. Las escuelas indígenas en general forman parte de los programas de atención alimentaria; es decir, eran los nodos desde los cuales se distribuía periódicamente alimentos a las familias. Desde el Ministerio de Educación de la Nación se elaboraron cuadernillos impresos con los contenidos básicos para todos los ciclos, desde nivel maternal hasta secundario, programas televisivos y radiales. Gran cantidad de materiales y recursos (escritos y audiovisuales) se han colocado en la página web del Ministerio, distribuidos por niveles y orientados

4 El 20 de marzo, el presidente de la Nación Argentina, a través del Decreto de necesidad y urgencia 297/2020, declara el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) como medida de vital importancia frente a la ausencia de un tratamiento antiviral efectivo, así como, la inexistencia de vacunas para su prevención (Taruselli et al. 2020).

por asignaturas escolares. Estos materiales se repartieron en todas las jurisdicciones nacionales y si bien promovían una base compartida de contenidos, no contemplaban las particularidades regionales. Por lo tanto, las distintas jurisdicciones provinciales han desarrollado estrategias propias, en algunos casos complementarias a los materiales nacionales, como fue el caso del Ministerio de Educación de la provincia del Chaco que creó la plataforma educativa digital *ele* (<https://ele.chaco.gob.ar/>). Más allá de estas particularidades, la propuesta de mediación virtual ha sido la constante para enfrentar la ausencia física en las instituciones educativas, lo que ha generado muchas incertidumbres respecto de su potencial en términos poblacionales generales. No obstante, quedan dudas e interrogantes para pensar en cómo impacta esto en la EIB, que suele estar desplazada de la agenda hegemónica, lo que nos proponemos mitigar con este texto.

Mapa 1: Departamentos de las provincias de Chaco y Misiones donde realizamos la encuesta y establecimientos escolares con modalidad de EIB



Fuente: Elaborado por Mariana Schmidt en base al Padrón oficial de establecimientos educativos 2019 (actualizado al 16/09/2019) del Ministerio de Educación de la Nación.

La Educación Intercultural Bilingüe en el campo educativo

En Argentina hay más de treinta y nueve pueblos indígenas y se hablan más de catorce lenguas. No obstante esta enorme pluralidad, recién a fines del siglo XX las poblaciones indígenas fueron contempladas como sujetos de la educación pública nacional y sus conocimientos como válidos

de ser incorporados en una currícula; por lo que se establecieron reglamentaciones específicas. El modelo educativo decimonónico generó una propuesta homogeneizadora y castellanizante para la población indígena centrada en la incorporación al conocimiento de la lengua, historia y geografía canónica en desmedro de los saberes indígenas. La pequeña porción de la población indígena que se sumó a dicho proceso escolar, lo hizo sin que esto supusiera un cuestionamiento del modelo hegemónico. Ahora bien, las propuestas escolares bilingües, que se propusieron contemplar las especificidades de las poblaciones indígenas, llegaron recién a finales del siglo XX como parte de políticas focalizadas que hacen un uso particular de la diversidad que muchas veces termina por encubrir las desigualdades socioeducativas.

De este modo, y tal como se señaló en investigaciones anteriores, los proyectos escolares para la población indígena parecen encasillarse en dos propuestas: por un lado, unas ligadas al universalismo asimilacionista y por otro, las particularistas (HECHT 2007; BORTON *et al.*, 2010; HECHT *et al.*, 2015). Consideramos que estas dos expresiones presentan en realidad un falso dilema, entre una propuesta de inclusión y otra que expresa la exclusión segregadora (BORTON *et al.*, 2010). Es decir, una engañosa dicotomía entre un esfuerzo de inclusión de la diversidad que resulta –tal vez involuntariamente– asimilacionista y un rescate de la diversidad que al folklorizarla y fijarla genera finalmente más segregación (HECHT, 2007; BORTON *et al.*, 2010).

La Constitución Nacional reconoce desde el año 1994 a la EIB como un derecho de las poblaciones indígenas. Su implementación en diversas provincias la coloca como un derecho de los grupos étnicos minorizados, quienes no sólo se encuentran así interpelados por “su” diversidad lingüístico-cultural, sino que además subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza. Las escuelas de EIB se distribuyen a lo largo del país en aquellas provincias que implementan esta política, que son las que lo consideran necesario por el reconocimiento de la presencia de población indígena y establecen una cuota de niños y niñas indígenas que se debe cumplir para ello (en algunas provincias es el 70 u 80% de la matrícula escolar).

A nivel nacional, además de la Constitución Nacional se cuenta con la Ley Nacional de Educación Nº 26206 del año 2006, en donde la EIB se reconoce como una modalidad educativa destinada exclusivamente para niños/as y jóvenes indígenas. En sus inicios, el sistema educativo para la EIB fortaleció la educación de nivel primario, tal como ya anticipamos, por lo que en el que hay actualmente la mayor cantidad de establecimientos educativos de EIB se promueven en ese nivel. El nivel secundario ha sido una segunda etapa, mientras que el nivel inicial es el más joven en su desarrollo.

Respecto de los dos contextos estudiados, se trata de provincias con trayectorias diferentes frente a la implementación de la EIB. En el caso del Chaco, las experiencias sistemáticas de EIB comenzaron tempranamente, después de la sanción de la Ley Provincial Nº 3258 “De las Comunidades Indígenas” en el año 1987. A partir de esa época y hasta la actualidad puede caracterizarse a esta provincia como una de las más progresistas en cuanto al reconocimiento de los derechos indígenas en lo escolar, ya que se destaca legislación muy significativa como la que oficializa a las lenguas indígenas en la provincia (Ley Provincial Nº1848–W, ex Ley Nº 6604 del año 2010) y, más recientemente, la que postula la creación de las escuelas públicas de gestión social indígena (Ley Provincial Nº 7446 del año 2014). En cambio, en la provincia de Misiones, es recién durante la primer década

del 2000 que se dio inicio a un programa intercultural de frontera (básicamente con las escuelas lindantes con Brasil), y unos años más tarde se expandieron las iniciativas de educación bilingüe para las poblaciones indígenas locales mediante la incorporación de auxiliares bilingües (español y mbya guaraní) en las instituciones con alta matrícula mbya guaraní.

Las escuelas de EIB suelen ser precarias en su infraestructura edilicia y material, más aún en las instituciones emplazadas en ámbitos rurales. No obstante, como en Argentina se desarrolló un programa nacional de entrega de netbooks llamado "Conectar igualdad" que funcionó regularmente entre los años 2010 y 2014, muchos niños/as y docentes indígenas pudieron acceder a estos bienes, así como a la conectividad a internet por banda ancha e inalámbrica (*wifi*) en las instituciones. Hasta mediados de 2015, el programa había entregado cinco millones de computadoras y fortaleció a todo el sistema educativo en el uso de equipos tecnológicos. Luego fue discontinuado y si bien quienes recibieron las netbook pudieron quedarse con ellas, los dispositivos no pudieron ser actualizados o reparados. Por tanto, el paso de la modalidad presencial a la virtualidad llega luego de cuatro años de falta de entrega y renovación de equipamientos, en instituciones que tampoco tuvieron desarrollo de laboratorios informáticos y, como ya dijimos, se emplazan en contextos de extrema vulnerabilidad económica.

Acerca de la metodología

Efectuamos las reflexiones en el campo de la educación desde un abordaje antropológico, en el que la aproximación metodológica basada en la etnografía es central. Desde hace casi dos décadas desarrollamos nuestras investigaciones con dos pueblos indígenas del noreste de Argentina: el pueblo toba/qom (en comunidades de Buenos Aires y Chaco) y el mbyá-guaraní (en aldeas de Misiones). En estos años de experiencias en el campo hemos compartido diversas instancias como parte de la observación participante (las tareas cotidianas, reuniones, festejos, aniversarios, viajes de visita, etc.), trabajado en escuelas, convivido con las familias, entre muchas otras actividades. Desde nuestra perspectiva, la etnografía presupone un diálogo permanente con la teoría y, en la construcción de la aproximación al campo, habilita la combinación maleable de muchos métodos y técnicas.

Dado el contexto de ASPO y según las circunstancias en las que nos vimos afectadas, hemos debido redefinir las técnicas comúnmente utilizadas en nuestro trabajo de campo y así decidimos repensar y apoyarnos en otras herramientas metodológicas como la encuesta virtual. Las técnicas de la etnografía virtual han tenido un amplio desarrollo en la antropología (HINE, 2004; LUPON, 2020), en muchos casos para realizar registros de eventos del campo de lo digital (PINK et al., 2016), pero también para realizar indagaciones que están por fuera de ese campo específico. Nos referimos a investigaciones que utilizan espacios virtuales para acceder a información sobre el tópico que también se aborda por otros medios (JOCILES RUBIO, 2018). Desde nuestra condición de etnógrafas, recuperamos los vínculos construidos en el trabajo de campo para sostener una virtualidad productiva que nos acerque más allá de la distancia. En una primera instancia, nos basamos fuertemente en los diálogos a través de aplicaciones virtuales (whatsapp, facebook y otras redes sociales) por-

que al residir en Buenos Aires (a más de mil kilómetros de nuestros referentes empíricos), ya las utilizábamos con muchos/as de nuestros/as interlocutores/as y que, en este contexto, facilitaron el sostenimiento de los vínculos.

En los diálogos mediatizados a través de dichas tecnologías surgía mucha información y mucha contención. Pero la estrategia de sostener sólo una comunicación, más bien espontánea, en un contexto en que nosotras mismas nos vimos desbordadas por lo que la pandemia y las medidas implementadas para hacerle frente implicaron para nuestras obligaciones laborales y familiares (tareas de cuidado familiar de niños/as pequeños/as y/o en edad escolar y de adultos mayores) dificultaba la sistematización de la información que podíamos registrar. Por lo tanto, debimos repensar los modos de circunscribir, sistematizar y analizar lo relevado sobre los espacios donde hacemos trabajo de campo. Con esa primera información se nutrieron informes colectivos de los que participamos con el fin de documentar el impacto de la pandemia entre los pueblos indígenas de Argentina como detallamos en el siguiente párrafo.

La "Encuesta sobre educación intercultural en pandemia 2020" sobre la que se basa este escrito es parte de una serie de relevamientos efectuados ese año en el contexto de ASPO, ya que se produjo una interrupción de la cotidianeidad de la vida y una reorganización de las actividades en el campo escolar. Por un lado, formamos parte de un colectivo de universidades nacionales que se unieron con el propósito de abordar la situación de las poblaciones indígenas de Argentina en el contexto de ASPO. En la indagación, se incluyeron múltiples dimensiones: salud, educación, trabajo, territorio, etc.⁵ Asimismo, en el marco de la Red de Investigaciones en Derechos Humanos, Orientada a la Solución de Problemas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (RIOSP de CONICET), redactamos el Informe "La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19" en mayo del 2020 (ALIATA et al., 2020).⁶ Así como de manera individual en el marco de nuestras investigaciones re-adaptamos las estrategias de trabajo de campo etnográfico en la virtualidad.

Pero luego, para una etapa de evaluación del ciclo lectivo ya terminado optamos por técnicas de encuesta virtual, y decidimos realizar la "Encuesta sobre educación intercultural en pandemia 2020" a través de los formularios de Google. La encuesta circuló solamente a través de contactos directos de whatsapp que ya poseíamos, por lo que nos conocían y conocíamos personalmente, y entre personas conocidas por los/as docentes, con el modelo de bola de nieve. En este sentido, esta metodología ha sido viable gracias a los lazos del trabajo de campo que desarrollamos desde hace décadas en las regiones, lo cual hizo factible tener una comunicación fluida pese a los estreñimientos del momento en un marco de confianza. Establecimos una fecha límite para comenzar la sistematización de las respuestas recibidas hasta ese momento, si bien el cuestionario continúa abierto para aquellos/as a quienes les llega y desean participar contando su experiencia.

Particularmente, nuestra encuesta sobre educación intercultural en pandemia tuvo como fin relevar las experiencias que tuvieron los/as docentes durante 2020, cómo cierran el año lectivo y qué expectativas tienen para el 2021. El formulario constaba de dos partes: la primera, más general

5 Disponible en: <http://publicaciones.filo.uba.ar/pueblos-ind%C3%ADgenas-y-covid-19-en-argentina> Acceso el: 14 ene. 2021

6 Disponible en: <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe-EIB-en-contexto-COVID-19.pdf> Acceso el: 14 ene. 2021.

abocada al registro de datos contextuales (comunidad, nivel educativo en el que se desempeña, antigüedad en el cargo, identidad étnica, conocimiento de la lengua indígena, etc.). La segunda parte se pregunta acerca de las modificaciones en la relación pedagógica, al quedar suspendida la presencialidad y las interacciones cara a cara, para pasar en la gran mayoría de los casos a la mediación a través de pantallas. Puntualmente se apunta a una auto-evaluación de la experiencia docente, el vínculo con las familias, los contenidos y modos de comunicación y expectativas para el 2021.

Además de los datos de nuestra encuesta digital y de los materiales recabados con anterioridad para los citados informes, complementamos el análisis con los resultados preliminares de una encuesta que realizó el Ministerio de Educación de la Nación (2020), evaluando la primera mitad del año escolar (hasta julio) en el proceso que implicó el pase a la virtualidad de la educación a nivel nacional. Si bien esta encuesta aporta datos generales que no permiten discernir entre la población indígena y no indígena, entre otros varios aspectos, es un insumo interesante porque hace posible poner en contexto los resultados más puntuales de nuestro relevamiento.

La "Encuesta sobre educación intercultural 2020" fue diseñada a partir de los elementos que consideramos más importantes en el marco de las indagaciones presenciales y especialmente de los intercambios por whatsapp y teléfono de la primera parte de 2020. Las respuestas fueron anónimas y enviamos los resultados estadísticos a quienes participaron de la muestra y como deseaban continuar en comunicación con nosotras nos ofrecieron sus datos de contacto. En todo momento el objetivo fue identificar singularidades de la situación educativa de la EIB, con la idea de fortalecer las propuestas que lograron mejores resultados para las y los docentes y también advertir debilidades que puedan interpelar a los diseñadores y efectores de políticas públicas educativas en vistas al inicio del ciclo lectivo 2021. Desde nuestra perspectiva, un diagnóstico de situación es un aporte valioso a la hora de proyectar la continuidad de los ciclos.

La encuesta se respondió en un formulario de Google y el link para ello circuló a través de whatsapp. Las respuestas fueron en total 35: 18 por Misiones y 17 por Chaco. Respondieron docentes que se identifican como indígenas y otros/as que no se identifican como indígenas. Las preguntas estaban diseñadas de manera tal que pudieran ser respondidas en un lapso de 10 minutos y con agilidad desde un teléfono celular, ya que sabíamos que en muchos casos los/as docentes no dispondrían ni de mucho tiempo ni de computadoras/dispositivos en las que desplegar y llenar el formulario, por lo que contemplar ambas variables era central para facilitar la tarea. Algunas de las preguntas tuvieron un formato más abierto, no obstante, suponemos que al ser respondidas a través de un celular las respuestas fueron más bien breves.

Un primer bloque de preguntas indagaba acerca de la persona consultada y ciertas características generales del contexto en el que se desempeña como docente, y una segunda parte sobre los temas específicos que queríamos conocer. Esto nos permitió rastrear que las 35 encuestas se distribuyeron en 19 localidades, siendo aquellas en donde desarrollamos centralmente nuestra investigación etnográfica, Puerto Iguazú (Misiones) y Presidencia Roque Sáenz Peña (Chaco), las más representadas, y, a su vez, las localidades que reúnen a la mayor cantidad de población indígena en cada una de las provincias que abordamos.

En coincidencia con las características que tiene la EIB a nivel nacional, el 76% de las respues-

tas fueron provenientes de docentes del nivel primario, el más representado en la matrícula general de la modalidad. Todas las respuestas recibidas son de maestras y maestros que se desempeñan en escuelas a las que asisten niños y niñas indígenas, aunque casi un 10% de las mismas no están amparadas por el marco de la EIB, es decir, no cuentan con personal indígena incluido en las aulas.

Un 30% de las personas que respondieron no se considera indígena, mientras que el 70% restante se distribuyó entre población toba/qom (para el caso de Chaco) y mbyá guaraní (para el caso de Misiones). De quienes respondieron afirmativamente, un 40% no era hablante de lenguas indígenas mientras que un 26% era hablante del toba/qom y un 25% del guaraní.

La mitad de los/as docentes tenía poca antigüedad en su cargo (30% menos de 5 años y un 20% entre 5 y 10), el porcentaje menor se corresponde con docentes que tienen entre 10 y 15 años de antigüedad (35%), mientras que sólo un 15% de quienes respondieron tenía antigüedad de 20 años en su tarea. Durante 2020, el 80% de los/as docentes que se desempeñan en escuelas a las que asisten niños/as indígenas formó parte de alguna actividad de capacitación virtual, lo que evidencia el compromiso con su tarea, aunque para no sobrecargar el formulario no pudimos relevar qué capacitaciones puntuales habían realizado.

Esta muestra, que incluye a docentes indígenas y no indígenas en porcentajes simétricos para ambas provincias, hombres y mujeres, de todos los niveles educativos y con diversas trayectorias, es suficientemente compleja como para dar cuenta de distintos aspectos de contenido escolar y, a su vez, de las características extendidas de quienes se desempeñan en aulas con matrícula indígena.

Síntesis de nuestro relevamiento

La "Encuesta sobre educación intercultural 2020" constaba de trece preguntas referidas al ejercicio de la docencia en ese período. Las dos primeras buscaban relevar de modo global las valoraciones de la práctica educativa. Se consultó acerca de cómo evaluarían su experiencia docente en modalidad virtual, para lo que ofrecieron cuatro opciones (mala, regular, buena y muy buena) y luego se solicitaba que fundamentaran la elección con sus propias palabras, lo cual nos permitió aproximarnos a algunas de sus impresiones generales. Las opciones más elegidas indican que la experiencia les resultó buena a un 40% (14 respuestas) y regular a otro 40% (14 respuestas), y fue menor el porcentaje que consideró que fue una mala experiencia (4 respuestas: 11,4%) o, en cambio, una muy buena (3 respuestas: 8,6%). Lo interesante es que en los tres primeros casos (opciones buena, regular o mala), las justificaciones resaltan en una amplísima mayoría los problemas de falta de conectividad a internet o de dispositivos tecnológicos. Así, todos/as los/as que contestaron que la experiencia fue mala o regular (17 de 18, porque una respuesta de la opción regular que no está justificada) comentaron la falta de recursos y de conectividad. Pero también lo hicieron 9 de las 14 personas que respondieron que fue una buena experiencia, y al explayarse sólo señalaron la misma dificultad y/o carencia -por lo que podría entenderse que la respuesta es "fue una buena experiencia y no una muy buena porque...". Cabe resaltar que una de ellas consignó que fue él o ella mismo/a quien tuvo inconvenientes para adaptarse a la tecnología. De los 5 restantes, 1 no

justificó su elección.

En términos de la distribución geográfica de las respuestas, encontramos mayor variabilidad en Misiones que en Chaco, ya que en este último de las 17 respuestas, 8 consignaron que fue una buena experiencia y 9 una regular, mientras que en Misiones, de las 18 respuestas, 4 dan cuenta de una mala experiencia, 5 de una regular, 6 de una buena y 3 de una muy buena. Estas últimas aluden a la posibilidad que se tuvo de mantener un vínculo con los niños y niñas y sus familias, y entre los/as propios/as docentes:

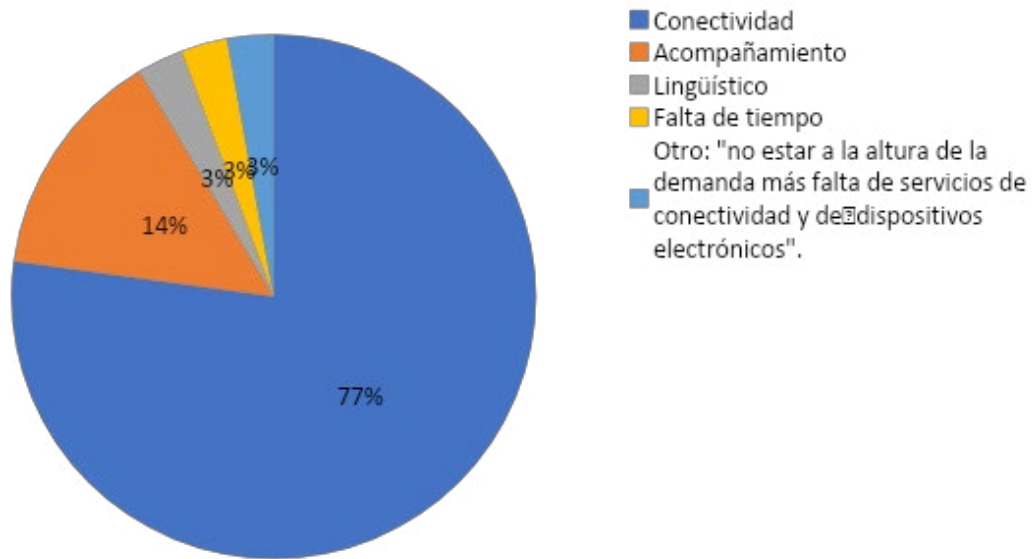
Un año donde la presencia en la institución escolar fue cotidiana, donde los alumnos estuvieron presentes, las familias participativas sin cortar el vínculo educativos con las medidas protocolares aplicadas responsablemente.

Nos vinculamos de manera constante con los docentes... a través de la virtualidad recibí cada semana las actividades para los alumnos... las cuales fueron impresas y distribuidas a los niños. (Fragmentos independientes de diversos formularios)

Resulta interesante que estas respuestas pertenecen a docentes con más de veinte años de ejercicio, probablemente en la misma escuela, lo cual implica un gran conocimiento de la comunidad educativa previo a la suspensión de la presencialidad en las aulas.

Los siguientes dos puntos indagaban acerca de los desafíos y problemas que encontraron en la enseñanza virtual durante la pandemia. La pregunta 3 era de respuesta libre y convocaba a explayarse sobre las propias impresiones: "¿Cuál te parece a vos que fue el principal desafío de la enseñanza virtual?"; la 4, en cambio, contaba con opciones: "¿Cuál te parece a vos que fue el principal problema de la enseñanza virtual? Vinculación/ Conectividad/ Lingüístico/Acompañamiento/ Otro: ¿cuál?". Aquí, nuevamente, la problemática de la tecnología (acceso a equipos, conectividad, conocimiento del lenguaje de las TIC, etc.) fue central en las respuestas de las personas encuestadas. Respecto de la pregunta referida a los problemas de la enseñanza virtual, la respuesta fue categórica: el 80% se refirió a los problemas de la conectividad. Si desglosamos ese valor, se evidencia que un 77% (27 elecciones) optaron por "conectividad", más un 3% (1 encuesta) que eligió "otros" y especificó que no estaban a la altura de la demanda y que faltaron servicios de conectividad y dispositivos electrónicos (ver gráfico N° 1).

Gráfico 1: Dificultades de la enseñanza virtual
¿Cuál te parece a vos que fue el principal problema de la enseñanza virtual?



Fuente: Elaboración propia.

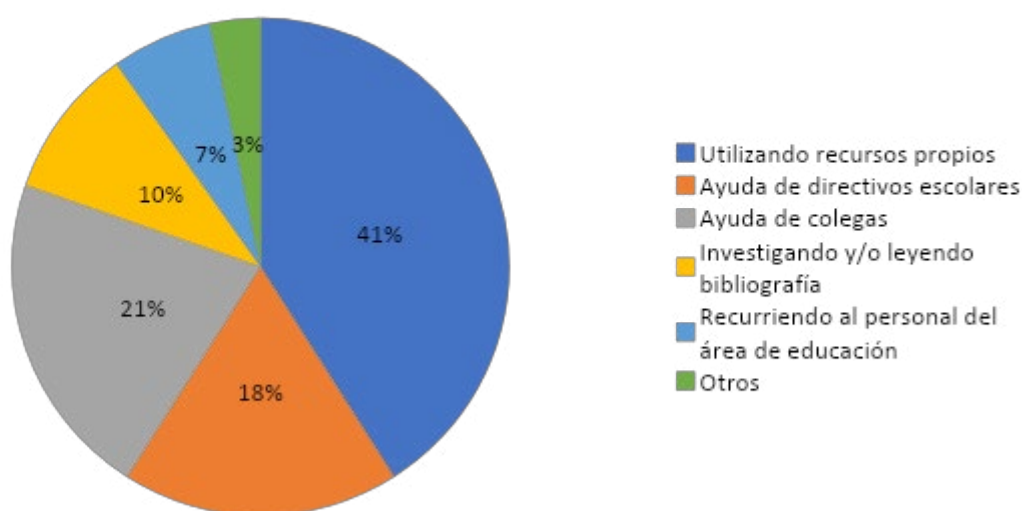
Respecto de los desafíos, 22 de las 35 respuestas (62,8%) señalaron alguna cuestión referida a la misma problemática, sea la falta de acceso de los/las estudiantes o los/as maestros/as a la conectividad o al equipamiento, el miedo al uso de las TIC por parte del plantel docente, etc. Como en este caso los/as encuestados/as podrían expresarse, hallamos matices interesantes respecto de lo tecnológico, puesto que algunos/as encuentran allí que si se salvara la dificultad de acceso, su uso podría ofrecer posibilidades enriquecedoras que los/as mueven a seguir capacitándose: "Si los alumnos contaran con algún elemento tecnológico sería un desafío muy interesante el poder mostrarles y enseñarles todo lo que hay al alcance para facilitarnos el estudio y muchas otras cosas" o "Primero contar con los dispositivos adecuados, y luego manejarlos, pero la verdad que nos dio una buena lección, por eso es importante seguir capacitandonos".

Estos datos construidos con nuestro relevamiento tienen muchos aspectos coincidentes con los registrados anteriormente por nosotras en el informe para la Red de Derechos Humanos, de CONICET, sobre la situación socioeducativa en Misiones y Chaco (ALIATA et al., 2020). Aquí, los datos analizados expresan importantes desigualdades entre las escuelas de gestión estatal y de gestión privada, y entre las urbanas y rurales, sobre todo en lo que refiere al acceso a Internet. Esto también fue relevado por el informe del Ministerio de Educación de la Nación (2020) sobre la implementación de la propuesta de continuidad pedagógica por parte de las escuelas. En dicho informe se plantea que esa continuidad se ha visto afectada por toda una serie de dificultades, tal como señalan los equipos directivos encuestados. Los datos analizados reflejan que el 95% de los equipos directivos indican que la falta y los problemas de conectividad a Internet, así como las dificultades asociadas a

la disponibilidad de recursos electrónicos, estarían afectando su trabajo y el de los/las docentes de las escuelas en general. Esta situación, sin duda, adquiere relevancia en tanto la conectividad y los equipamientos tecnológicos se tornan indispensables para lograr la implementación efectiva de las propuestas de enseñanza en entornos virtuales.

En tanto buscamos relevar las dificultades halladas, nos resultaba significativo consultar también acerca de los modos en que les hicieron frente. La pregunta presentaba cinco opciones (Ayuda de colegas, Recurriendo al personal del área de educación, Utilizando recursos propios, Investigando y/o leyendo bibliografía, y Ayuda de directivos escolares), sumado a la posibilidad de seleccionar más de una opción y de ingresar "otra". De las 61 elecciones, la utilización de recursos propios representa el 41% (fue elegido 25 veces). La opción "Ayuda de colegas" fue elegida 13 veces (21.3%), la de "Ayuda de directivos escolares", 11 veces (18%), la de "Investigando y/o leyendo bibliografía", 6 veces (9.8%), y la de "Recurriendo al personal del área de educación", 4 veces (6.6%). Solo dos personas incluyeron otras dos opciones: "Llevando las actividades a los padres... junto con ADI [Auxiliar Docente Indígena]" y "Participación de padres y hermanos" (ver Gráfico 2). Para quienes no encontraron una estrategia comunicativa, sin dudas la relación con las familias estuvo completamente anulada. Pero quienes lograron comunicación, se respaldaron en las familias y comunidades como soporte complementario de la continuidad pedagógica. De hecho, el vínculo con las familias fue otro aspecto relevado con nuestro cuestionario. Del total, un 42.9% encontró que la relación fue regular, un 28.6% buena, un 22.9% muy buena y solo un 5.7 mala.

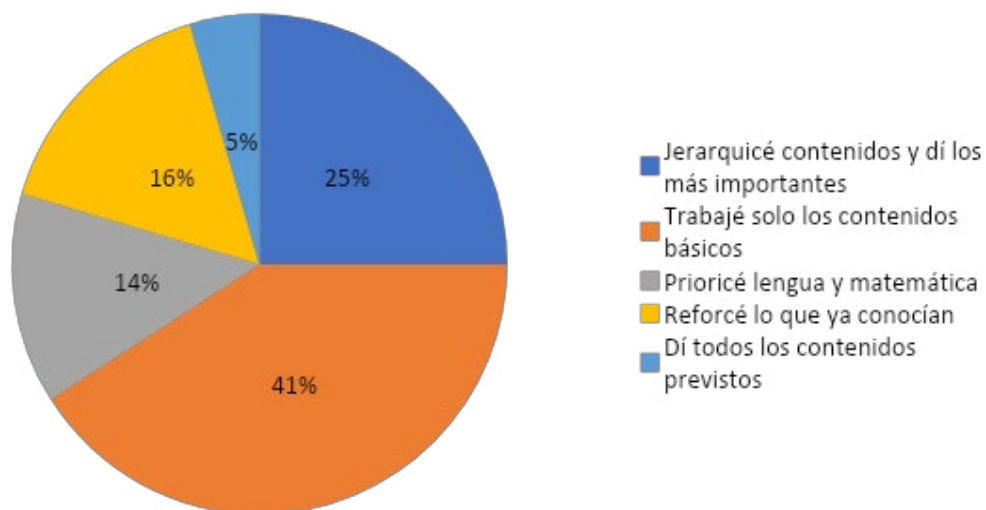
Gráfico 2: Resolución de dificultades profesionales (Elaboración propia)
¿De qué formas resolviste las dificultades profesionales que encontraste?



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las respuestas referidas a qué contenidos se pudieron abordar en este año, se sugirieron una serie de opciones, pudiéndose elegir más de una de ellas, a los fines de estandarizar las respuestas. La opción seleccionada por la mayoría (40.9%: 18 veces elegida sobre un total de 44 elecciones) fue la que sostiene "Trabajé solo los contenidos básicos". Luego, la opción "Jerarquicé contenidos y dí los más importantes" (25%), "Reforcé lo que ya conocían" (15.9%) y "Prioricé lengua y matemática" (13.6%). La opción "Dicté los contenidos que tenía previsto" fue elegida solo dos veces (4.5%) (ver Gráfico 3). Así, se pone en evidencia algo que sucedió a nivel generalizado: en el contexto de pandemia se han seleccionado y priorizado los contenidos ya que ni las condiciones de conectividad ni los dispositivos accesibles permitieron una total transformación de la currícula del modo presencial al virtual.

Gráfico 3: Contenidos dictados (Elaboración propia)
¿Pudiste abordar todos los contenidos que estaba previsto que dieras este año?



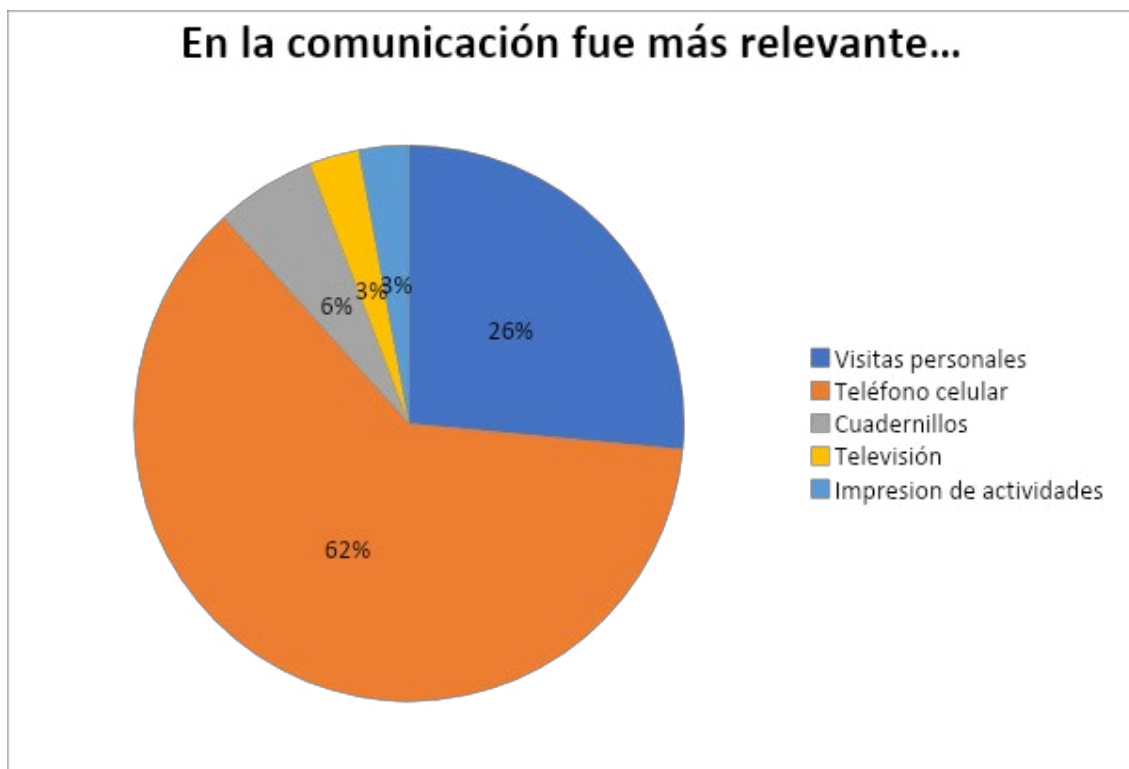
Fuente: Elaboración propia.

En relación con los materiales utilizados para el dictado de las clases, la gran mayoría apeló a materiales propios elaborados por los/as mismos/as docentes (53.3%) y en segunda instancia las producciones escritas, audiovisuales y de radio del Programa Seguimos Educando (25%) y luego quienes utilizaron materiales elaborados por el Estado provincial (18.3%) -la opción de materiales provistos por los organismos de las provincias fue elegida solo 2 veces (3.3%)-. Este tipo de respuestas pone en evidencia que los/as maestros/as en un contexto extraordinario como es el de la pandemia, han tenido que dedicar nuevos esfuerzos a elaborar materiales virtuales más allá de las rutinarias actividades docentes. Vale aclarar que el Estado nacional desarrolló materiales generales,

pero éstos no recuperan la variable intercultural, tanto en papel como en formato audiovisual (a través de canales de televisión y radios del Estado). Al respecto, y a diferencia de Misiones, la provincia de Chaco desarrolló tanto un sitio web específico, como unos cuadernillos interculturales para llegar a los hogares indígenas. Así, a partir de 'ELE', Plataforma Educativa Chaqueña se generaron contenidos específicos para la EIB en los diferentes niveles y para las tres lenguas indígenas de la provincia.

Algo que recabamos en nuestro formulario y que también ha sido documentado por el Ministerio de Educación de Nación refiere a que para la comunicación entre la institución escolar y las familias, el dispositivo más importante fue el teléfono celular (62%) seguido por las visitas personales (26%). Las demás opciones (la computadora y la televisión) fueron seleccionadas una sola vez cada una. Por último, los/as docentes incorporaron la opción de entrega de cuadernillos e impresión de actividades en la opción "otra" (ver Gráfico 4). Esto muestra que además del recurso al celular como dispositivo privilegiado durante la pandemia, se ha apelado, sobre todo en los contextos rurales, a las visitas de los/las maestros/as a las casas de las familias ya que la conectividad y la señal de internet no fue suficiente.

Gráfico 4: Medios de comunicación entre docentes y alumnos/as (Elaboración propia)



Fuente: Elaboración propia.

Nuestro relevamiento tiene dos aspectos interesantes para dialogar con lo que aconteció a nivel nacional. Los datos generales muestran que a la hora de comunicarse con las y los estudiantes, las escuelas recurren a una amplia variedad de medios: llamadas y mensajes por teléfono celular

y fijo, uso del correo electrónico, plataformas educativas y de reuniones virtuales, redes sociales, radios comunitarias, entre otros. También, se pusieron en juego en las propuestas de continuidad pedagógica otros materiales de la serie Seguimos Educando, tal el caso de los programas de TV o radio. Más allá de esta variedad de estrategias disponibles, según los datos del Ministerio de Educación de la Nación, los medios de comunicación más utilizados en los tres niveles de enseñanza (inicial, primaria y secundaria) son: en primer lugar, los mensajes de texto por teléfono celular a través de SMS, whatsapp, etc. (91% en el nivel inicial y 90% en el primario y secundario); en segundo lugar, las llamadas por teléfono celular (67% en el nivel inicial, 69% en el primario y un 70% en el secundario); y en tercer lugar, se registra el uso del correo electrónico al igual que plataformas de reuniones virtuales (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Así tenemos un punto en común entre los datos de nuestra encuesta y estos otros: el teléfono celular fue el gran mediador en la comunicación de las familias con la escuela. Justamente eso es porque el tema de la conectividad es una deuda pendiente en Argentina, y más aún en las provincias donde habita la población indígena.

En nuestros casos, en las capitales de las provincias de Misiones y Chaco poco más de la mitad de la población accede a tecnologías de la información (INDEC, 2020) y si bien las cifras no están desagregadas para localidades de menor cantidad de población, por nuestro conocimiento del territorio, es dable pensar que descienden muy drásticamente, por el costo que implica la llegada de fibra óptica para las empresas privadas. Además, el acceso a conectividad vía datos no es un bien público en Argentina sino un negocio privado. Casi no existen zonas con wi-fi libre; sino que la señal se obtiene a través de los abonos telefónicos o del consumo en lugares en donde ofrecen señal inalámbrica. La política pública del Estado no incluyó la liberación de datos móviles para beneficiar el acceso, tan solo recientemente lo ha designado como "servicio esencial", es decir del que nadie puede ser privado aunque no pagarlo implique la acumulación de una deuda. Por todo esto, el celular ha sido el medio privilegiado porque es un bien que poseen la mayoría de las familias, aunque eso no asegura una buena conectividad para todos/as. Y, por último, es fundamental recordar que los teléfonos móviles no son equipos pensados y diseñados para la realización de tareas escolares en formato virtual, para las cuales se necesita tener aplicaciones para leer o escribir archivos. Justamente, en los contextos de enorme vulnerabilidad (necesidades básicas insatisfechas, carencias de infraestructura y escasa conectividad) en donde trabajamos, los teléfonos suelen ser utilizados en la vida cotidiana como herramientas de comunicación y no de otro modo.

Pero nuestra encuesta muestra un dato bien disruptivo: como vimos, mientras en primer lugar se encuentra el uso de teléfono celular, en segundo lugar se mencionan las visitas personales a las casas de los/as estudiantes. Esta opción no ha sido incluida en la evaluación del Ministerio de Educación, claramente porque implica una transgresión a la normativa de ASPO, que solicitaba evitar los contactos interpersonales. No obstante, en los contextos de las comunidades y asentamientos indígenas ese resultó el modo de asegurar cierta continuidad pedagógica. El aislamiento más que en unidades domésticas tuvo un carácter colectivo-comunitario ya que las prácticas de sociabilidad cotidianas son más de actividades compartidas que exclusivas de la familia nuclear.

Frente a la pregunta abierta "Contanos la actividad que más te gustó de las que desarrollaste en este año", las respuestas fueron muy diversas y señalan centralmente aspectos como los referi-

dos al área de lengua y literatura, a las clases virtuales por videollamadas, el trabajo sobre los contenidos referidos a los protocolos de cuidado y prevención del COVID-19 y la asistencia alimentaria a las comunidades. A continuación transcribimos algunas de las respuestas más representativas que se registraron:

Realizamos las actividades relacionadas a las fábulas, los niños vieron videos de youtube y luego escribieron excelentes fábulas.

A través de videollamada en donde se trabajó 'la comunicación'.

Sinceramente, fue la actividad en la que debían abordar además de contenidos transversales, el tema a trabajar sobre COVID-19 los cuidados y realizaron una actividad en un video sobre lo trabajado.

Buscar palabras desconocidas relacionada a la Etno-matemática en qom la'aqtaq (lengua toba/qom) y registrar por escrito, audio o videos. Es una actividad que me ayuda evaluar la escritura y la pronunciación.

En el área de lengua, lectoescritura, donde ellos debían dibujar lo que comprendieron del texto y luego grabarse comentando las imágenes interpretada por lo leído. (Fragmentos textuales e independientes de diversos formularios)

Por último, el cuestionario finaliza con dos preguntas referidas al año escolar 2021. Por un lado, acerca de las expectativas para el siguiente ciclo lectivo; y por otro, sobre qué creen que sucederá con sus estudiantes ese año. Respecto de la primera pregunta, que era de respuesta abierta, las respuestas de la mayoría de los/as encuestados/as pueden dividirse en dos grupos, uno mayoritario que espera poder volver a la presencialidad en las clases y el contacto cara a cara con los/as alumnos/as; y otro grupo que pone énfasis en las mejoras en las condiciones de trabajo docente, sobre todo en cuanto a la capacitación y adquisición de herramientas tecnológicas.

La otra pregunta, referida específicamente a los/as estudiantes fue elaborada con opciones de múltiple elección. La opción "Volverán con dificultades" fue indicada 22 veces (44.9%), seguido por la opción "Volverán con muchas ganas" que fue elegida 14 veces (28.6%), "Algunos no volverán" fue elegida 7 veces (14.3%) y "Volverán fortalecidos en sus conocimientos" elegida 5 veces (10.2%) y un/a docente incorpora otra opción (2%). Estas respuestas señalan muchas de las dudas que quienes trabajamos en el campo de la EIB tenemos respecto de las secuelas de la pandemia, ya que la vulnerabilidad de muchas familias indígenas se vio agravada por la pandemia, por pérdidas humanas y materiales. Por lo tanto, como sostuvimos en los informes previos (ALIATA et al., 2020; AAVV, 2020) una de las consecuencias menos deseadas de la pandemia es el abandono de los/as niños/as y jóvenes indígenas de la escolaridad, sabiendo lo complicada que puede ser luego la reinserción.

Conclusiones

El contexto de ASPO nos obligó a desarrollar estrategias de indagación a distancia, que suponen las limitaciones similares a las que hemos detallado para el proceso educativo a distancia: no permiten acceder a quienes no tienen conectividad, obligan a comunicarse a través de tecnologías menos frecuentes en nuestras experiencias de investigación y por ello a establecer nuevos canales de diálogo. Tal como los/as docentes de la muestra que obtuvimos para este texto, intentamos mantener las relaciones que construimos a lo largo de años de trabajo de campo etnográfico y de ese modo habilitar la comunicación en un contexto muy desfavorable.

Sin duda como parte de un proceso de crisis social de gran impacto, las desigualdades sociales se hicieron más visibles aún. Para el caso de las asimetrías propias del sistema educativo, esperamos que las voces de niños, niñas, docentes y familias contenidas en este escrito sean un insumo de reflexión para quienes diseñan políticas públicas en vista de un nuevo ciclo lectivo que también comenzará con sobresaltos.

El propio Ministerio de Educación de la Nación reconoce en su informe que las desigualdades en el acceso a la conectividad y la disponibilidad de dispositivos digitales, las diferencias en las condiciones del hábitat y en las posibilidades de las familias de acompañar la educación en los hogares, así como las desiguales condiciones de trabajo de escuelas y docentes, impactan en la profundización de las brechas de desigualdad social y educativa ya existentes en la Argentina. Los resultados que dejan las distintas indagaciones sobre el proceso de continuidad pedagógica reflejan las heterogeneidades del sistema educativo argentino, sumado a que la situación de pobreza que afectaba ya al 50% de los niños, niñas y adolescentes en la edad de la educación obligatoria, irá en aumento con el devenir de la pandemia.

Las maestras y maestros de las escuelas de EIB recurrieron una vez más a la creatividad a la hora de implementar la continuidad pedagógica durante el ASPO, porque su tarea cotidiana siempre ha conllevado la necesidad de ajustar los mandatos hegemónicos del sistema educativo. En intercambios como los mencionados, así como en aquellos que se valieron de canales de comunicación como radios locales, las voces indígenas pudieron ser protagonistas, como lo son en las aulas. En los materiales generales, las lenguas indígenas estuvieron relegadas o ausentes, lo que genera gran impacto en las experiencias y en la vitalidad de las lenguas. Así, en muchos casos, las respuestas implicaron la transformación de las propuestas elementales realizadas por el Ministerio de Educación Nacional o la elaboración de materiales diseñados ad-hoc, y la reactualización de los vínculos con sus estudiantes a través de visitas o de programas radiales especialmente ofrecidos en emisoras locales, etc. En muchos de los casos, se acompañaron estos recursos con explicaciones en las lenguas indígenas. Los/as docentes que pudieron desarrollar esas acciones son quienes evalúan de un modo más positivo su desempeño en 2020. Han recibido comentarios de los/as estudiantes y de ese modo se pudieron ajustar las propuestas para incrementar su recepción. De modo que en el transcurso también lograron evaluar el proceso educativo, que no es solamente el desempeño escolar de las/as estudiantes, sino de un proceso más general en el que están involucrados/as niños/as, jóvenes, familias y docentes.

En algunas instituciones el sostenimiento de los aportes alimentarios fue el modo de vinculación con las familias y a partir de esas actividades se desarrollaron también los intercambios de materiales escolares. Hubo experiencias en que los alimentos se entregaban de forma quincenal, otras de forma semanal e incluso algunas en que se sostuvo el comedor escolar diario con distribución de viandas. Por otro lado, hubo docentes que desarrollaron dinámicas de visitas a los hogares de sus estudiantes con el objetivo de sostener la vinculación y con recursos propios u otros obtenidos mediante iniciativas autogestivas. En esas experiencias la continuidad pedagógica se ancló fuertemente en la relación con las familias, más allá de las limitaciones tecnológicas.

Un aspecto de especial preocupación en este contexto refiere a las dificultades de retención de los/as estudiantes. En nuestros campos, esto fue expresado como temor al abandono de la escolaridad. En consonancia, el informe del Ministerio de Educación Nacional sobre el impacto de la pandemia en la escolarización deja planteadas dudas frente a la participación de las/os estudiantes en el retorno a las aulas a nivel país. Es decir, si los datos a nivel nacional son alarmantes, más nos preocupan al momento de proyectarlos en los contextos indígenas donde estas cuestiones quedan más expuestas por las condiciones de desigualdad y poco acceso a la tecnología por parte de las familias indígenas.

También se evidenció la necesidad de que la/os docentes puedan desarrollar habilidades propias en lengua indígena y en el mismo sentido la relevancia del rol de agentes interculturales que por su proximidad han sido centrales en el proceso, muchas veces por vivir en las propias comunidades, otras porque podían enviar sin dificultad mensajes en lengua indígena que facilitarían las tareas de quienes realizaban los acompañamientos de los/as niños/as.

Es innegable que el sistema educativo, caracterizado por su rigidez y estabilidad, se vio obligado a desarrollar una estrategia de urgencia que lo obligaba a soslayar su aspecto más central que es la tarea cotidiana, simultánea y cara a cara en las aulas. Pero en esa respuesta, docentes y familias de las escuelas interculturales encontraron obstáculos particulares que reflejan desigualdades que no son nuevas, sino parte de las miradas hegemónicas del sistema escolar en su totalidad. En este sentido, como caracterización del año escolar, los/as docentes en respuesta a la posibilidad de incluir algún comentario más en nuestra encuesta, utilizaron de modo recurrente la idea de dificultad en el desarrollo de la tarea y destacaron el esfuerzo que les permitió llevarla a cabo de todas maneras: "fue un año difícil", "un año atípico", "mucho esfuerzo", "fue difícil para cada alumno, fue un desafío junto a sus familiares y docente que nunca bajaron los brazos", "Un año con muchas dificultades para nuestros alumnos y compañeros de trabajo". Todo esto nos obliga a detenernos y reflexionar sobre el sistema educativo que deseamos para nuestros/as niños/as y jóvenes, que tiene como horizonte la inclusión con igualdad que reconozca las diversidades y construya una escuela más justa. No es sostenible pensar caminos únicos e inmodificables en la educación, pero sí puentes que permitan el acceso de niños/as, jóvenes, familias y comunidades indígenas a las instituciones sin por ello resignar sus identificaciones, puentes bidireccionales que establezcan la comunicación y enriquezcan al sistema educativo para todas las personas.

Citas

AAVV. **Informe ampliado:** efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina -Segunda etapa, junio 2020. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires, 2020. Disponible en: <http://publicaciones.filo.uba.ar/pueblos-ind%C3%ADgenas-y-covid-19-en-argentina> Acceso el: 14 ene. 2021.

ALIATA, Soledad; BROSKY, Jacqueline; CANTORE, Alfonsina; ENRIZ, Noelia; GARCÍA PALACIOS, Mariana; GOLÉ, Carla; HECHT, Ana Carolina; MEDINA, Mónica; PADAWER, Ana; RODRIGUEZ CELÍN, María Lucila. **Informe técnico "La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19"** (primera quincena de mayo de 2020). Buenos Aires: Red de Investigaciones en Derechos Humanos, Orientada a la Solución de Problemas (RIOSP - CONICET), 2020. Disponible en: <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe-EIB-en-contexto-COVID-19.pdf>. Acceso el: 14 ene. 2021.

BORTON, Aristóbulo; ENRIZ, Noelia; GARCÍA PALACIOS, Mariana; HECHT, Ana Carolina. Capítulo 8. Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. In: Hirsch, S.; SERRUDO, A. (comps.). **La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina.** Identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2010. p. 197- 222.

HECHT, Ana Carolina. Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, v. 29, n. 1, p. 65-85, 2007.

HECHT, Ana Carolina; GARCÍA PALACIOS, Mariana; ENRIZ, Noelia; DIEZ, María Laura. Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. In: NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A. C. (comp.). **Educación, pueblos indígenas y migrantes.** Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 43-64.

HECHT, Ana Carolina; ENRIZ, Noelia; GARCÍA PALACIOS, Mariana. Reflexiones acerca del impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación de los pueblos indígenas de Argentina (NEA). **Desidades, Revista Electrónica de Divulgación Científica de Infancia y Juventud**, Rio de Janeiro, n. 28, año 8, p. 40-51, out./dez. 2020. Disponible en: <http://desidades.ufrj.br/es/featured-topic/reflexiones-acerca-del-impacto-de-la-pandemia-de-covid-19-en-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas-de-argentina-nea/> Acceso el: 14 ene. 2021.

HINE, Christine. **La Etnografía Virtual.** Barcelona: Editorial UOC, 2004.

JOCILES RUBIO, María Isabel. La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. **Revista Colombiana de Antropología**, v. 54, n. 1, p. 121-150, 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. **Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica - Informe Preliminar Encuesta a Equipos Directivos, Docentes y Familia.** 2020. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/> Acceso el: 14 ene. 2021.

PINK, Sarah; ARDÈVOL, Elisenda; LANZENI, Débora (eds.). **Digital materialities:** Design and anthropology. London: Bloomsbury Publishing, 2016.

TARUSELLI, María Eugenia; AVELEYRA, Rocío; HADDAD, Rosario. Argentina y COVID-19: Breve estado de la situación. **Boletín Educar en la diversidad**, n. dedicado a la educación intercultural frente a la pandemia (II), jul. 2020.